
Unità di Apprendimento Significativo

Breve guida per cominciare

Un modo per gestire cambiamento ed eterogeneità

di Paolo Scorzoni



Questa dispensa è pubblicata sotto una [Licenza Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Lindbergh some rights reserved 2006
Paolo Scorzoni
www.abilidendi.it, info@abilidendi.it

Indice

| | |
|--|-----------|
| PREMESSA..... | 1 |
| INTRODUZIONE..... | 2 |
| La società cambia..... | 2 |
| Anche la scuola cambia (tra Berlinguer e Moratti)..... | 3 |
| COME CAMBIA IL MODO DI PROGETTARE APPRENDIMENTO | 4 |
| Unità didattiche e Unità di Apprendimento..... | 4 |
| UN'ESPERIENZA CONCRETA: SOS AMBIENTE..... | 8 |
| Prima di cominciare l'Unità..... | 8 |
| Durante l'Unità..... | 10 |
| Dopo l'Unità..... | 12 |
| COMMENTO | 12 |
| RAPPORTI CON TUTOR COLLEGHI E ORGANI COLLEGIALI | 14 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 15 |
| ALLEGATI..... | 17 |



Premessa

Dopo anni di insegnamento come *precario* (diciassette), nel corso dei quali ho avuto la possibilità di fare esperienza in molte tipologie di scuole (secondaria di primo e secondo grado, insegnante di lettere, di filosofia, di pedagogia, in istituti tecnici, professionali e licei, in scuole statali o parificate) e anni di esperienza come *formatore* sul Cooperative Learning (nel corso dei quali ho avuto la fortuna di confrontarmi con insegnanti e dirigenti preparati e motivati) mi sono ritrovato, come molti colleghi, a gestire la proposta di lavorare per *Unità di Apprendimento* e di abbandonare il lavoro per Unità didattiche e per Moduli.

Ho cominciato perciò l'anno scolastico 2005-2006 con una serie di domande che affollavano la mia mente e ho sentito l'urgenza di utilizzare questo periodo per tentare di dare a questi interrogativi delle risposte, senza le quali avrei fatto fatica a motivare il cambiamento nel mio modo di lavorare in classe con gli studenti.

Le domande che mi hanno guidato nel corso di questo anno scolastico e che hanno ispirato questo articolo possono essere riassunte come segue: cos'è un'Unità di Apprendimento? Ha senso lavorare per Unità di Apprendimento? È utile costruire con i ragazzi rubriche di valutazione? Che relazione c'è tra portfolio e apprendimento?

Dietro a questi concetti si nascondono i desideri di un legislatore staccato dalla realtà, che vuole solo far lavorare di più gli insegnanti, o un modo di lavorare più efficace perché più adatto ad una realtà in continua evoluzione?

Come essere insegnanti oggi in classi sempre più eterogenee e numerose?

Dobbiamo rimanere ancorati in modo acritico alla tradizione o possiamo cercare di cambiare per consentire ad un numero sempre più alto di ragazzi di raggiungere un livello culturale degno di uno stato democratico e sviluppato?

Il presente lavoro è partito da queste domande e dalla convinzione che sia utile cambiare solo se il cambiamento può produrre dei risultati positivi per docenti e studenti; il cambiamento per essere vero dovrebbe produrre nei ragazzi, un aumento della motivazione ad apprendere e uno stare meglio a scuola, nei



professori, il vivere la propria professione come una attività in cui gli studenti non sono visti come dei “nemici”, ma come dei collaboratori.

Ho cominciato perciò a lavorare per Unità di Apprendimento, ho costruito rubriche di valutazione e ho aiutato i miei studenti a costruire un portfolio.

Il presente lavoro espone sia le motivazioni teoriche (che vanno al di là degli obblighi di legge) che mi hanno spinto a lavorare in questo modo, che la narrazione di un'esperienza effettivamente svolta in classe, che le conclusioni a cui sono giunto dopo un anno di sperimentazione.

Introduzione

La società cambia

Charles Handy¹ nel suo libro *The age of unreason*² afferma che ci troviamo *nell'età dell'irrazionalità*; un'epoca in cui diventa difficile prevedere il futuro, il lavoro che si farà, la famiglia che si costruirà, il luogo in cui si abiterà. Egli afferma che il mondo che hanno conosciuto i nostri genitori e i nostri nonni oggi è cambiato radicalmente. Infatti rispetto al passato oggi tutto si trasforma ad una velocità tale che diventa impossibile fare delle previsioni a lungo termine.

All'inizio dell'età moderna obiettivo dell'uomo era dominare la natura; pensiamo a Bacone, Galileo, Cartesio che svilupparono metodi che potessero consentire di coglierne le leggi e di prevederne gli sviluppi.

Nel corso del tempo l'uomo, per dominare sulla natura, ha pensato e realizzato una serie di *strumenti* che hanno modificato il mondo rendendolo più comodo, ma anche più complesso e più difficile da controllare; per fare un esempio molto attuale si pensi al computer ed al cellulare che, se da un lato hanno semplificato le comunicazioni, dall'altro hanno imposto l'acquisizione di nuove abilità e competenze legate ad un uso efficace del mezzo elettronico.

¹ Charles Handy è *Visiting Professor* alla London Business School.

² *The age of unreason* Londra 1989



Per vivere in questa società sembra essere diventato quasi obbligatorio l'adattarsi velocemente al cambiamento e il rendersi conto del fatto che gli uomini sono legati l'un l'altro ormai a livello planetario.

Diventa perciò importante, e lo sarà ancora di più per le nuove generazioni, acquisire nuove abilità nella gestione delle informazioni e delle relazioni interpersonali; non ci si può accontentare delle conoscenze apprese nel corso del proprio curricolo scolastico, ma è già necessario **imparare ad apprendere**, ed essere in grado di farlo per tutta la vita.

Ogni persona, normalmente o diversamente abile che sia, non può più accontentarsi di raggiungere obiettivi minimi nell'apprendimento e nella relazione; essa deve arrivare a sviluppare al massimo le proprie doti. Ognuno ha margini di miglioramento; ognuno, come dice Vygotsky³, ha la propria *zona di sviluppo prossimale*, ha cioè la possibilità di sviluppare al massimo le proprie qualità grazie all'intervento collaborativo degli altri.

Compito di un "professionista dell'apprendimento" (quale deve essere un insegnante oggi) è di aiutare ad accrescere queste qualità utilizzando gli strumenti e le modalità più adatte al destinatario del suo intervento educativo.

Anche la scuola cambia (tra Berlinguer e Moratti)

La scuola negli ultimi anni è stata oggetto di due riforme, una solo abbozzata (la riforma Berlinguer del 2000), l'altra entrata in vigore per la scuola primaria e secondaria di primo grado (la riforma Moratti del 2003).

Gli ultimi due legislatori si sono trovati d'accordo nel non considerare più la scuola solo come il luogo all'interno del quale si devono acquisire conoscenze, ma anche dove si devono formare anche abilità e competenze.

Lo stesso Documento dei saggi (testo guida della riforma Berlinguer) affermava che nella scuola bisognerebbe educare "nella e alla democrazia"⁴ e bisognerebbe

³ Vygotsky, L. S., *Mind and society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978

⁴ Sintesi dei lavori della Commissione dei Saggi del 13 maggio 1997 realizzata da Roberto Maragliano, punto 1.0.



promuovere "una cittadinanza attiva"⁵; e che si dovrebbero sviluppare non solo i saperi verbali e postverbali, ma anche le "dimensioni della manualità e dell'operatività"⁶.

La riforma Berlinguer identificava come "compito prioritario della nuova scuola la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che [abbandonassero] la sequenza tradizionale lezione - studio individuale - interrogazione per dar vita a **comunità di discenti e docenti** impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi **condivisi**.

Queste comunità [avrebbero dovuto] essere caratterizzate dal ricorso a **metodi** di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti **cognitivi** e **sociali**, **affettivi** e **relazionali** di qualsiasi apprendimento".

Se ci soffermiamo invece sulle Unità di apprendimento, introdotte dalla Riforma Moratti, vediamo che potrebbero diventare proprio l'ambiente didattico più adatto alla creazione di quelle *comunità di discenti e docenti* di cui parlava il Documento dei saggi.

In questa prospettiva insegnare non può più significare "soltanto curriculum e istruzione. [Diventa importante] anche gestire la classe, motivare gli studenti ad apprendere e cercare di soddisfare i loro bisogni individuali inclusi i bisogni degli studenti che manifestano problemi cronici di personalità e comportamento"⁸.

Come cambia il modo di progettare apprendimento

Unità didattiche e Unità di Apprendimento

A questo punto diventa importante domandarsi come sia possibile tradurre nella prassi educativa di tutti i giorni queste indicazioni generali. L'insegnante che è in classe di fronte ai suoi studenti, abituato a progettare Unità didattiche e Moduli, cosa deve fare di nuovo?

⁵ Sintesi, cit., punto 1.4.

⁶ Sintesi, cit., punto 1.5.

⁷ Sintesi, cit., punto 2.1.

⁸ Brophy, J., *Insegnare a studenti con problemi*, Washington D.C. 1996, trad. it. di Pasquale G. Finizio, rivista da Angela Gheda, curata da Mario Comoglio, LAS, ROMA, 1999, p. 20.



Si potrebbe innanzitutto provare a capire (in modo molto schematico), quali possono essere le differenze più importanti tra il lavoro per Unità didattiche e il lavoro per Unità di Apprendimento. Credo infatti esistano delle differenze sostanziali, anche se apparentemente i cambiamenti sono stati solamente semantici.

Le Unità Didattiche

Le Unità Didattiche partivano dal presupposto che ci fosse un programma da svolgere.

In base al programma si definivano gli **obiettivi** legati soprattutto alle conoscenze da far acquisire e una volta definiti gli obiettivi si pensava alle strategie per far raggiungere quegli obiettivi alla classe, si pensava cioè a come svolgere la **lezione** o il gruppo di lezioni destinate all'acquisizione di quelle conoscenze: lezione frontale, lezione dialogata, lavoro di gruppo, laboratorio...

Una volta esaurito l'argomento si passava alla fase della **verifica**; le prove di verifica potevano essere scritte od orali: test a risposta chiusa o aperta, saggio breve, tema, interrogazione orale, soluzione di esercizi...

A questo punto l'insegnante **valutava** gli studenti sulla base di criteri definiti all'interno delle riunioni di dipartimento, identificando quanti avevano raggiunto almeno il livello della sufficienza e quanti non l'avevano raggiunto. Per questi ultimi dovevano essere programmate attività di **recupero**.

Questo modo di lavorare si fondava sull'idea che apprendere è acquisire conoscenze e per dimostrare di conoscere bisogna ripetere o risolvere esercizi analoghi a quelli affrontati in classe.

Le Unità di Apprendimento⁹

Lavorando per Unità di Apprendimento l'approccio diventa completamente diverso, non esistendo più programmi definiti ed essendoci il Pecup¹⁰ e le Indicazioni Nazionali.

⁹ Le considerazioni presenti in questo paragrafo sono ispirate dalla lettura di WIGGINS, G., MC TIGHE, J., *Fare progettazione, La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, 2004

¹⁰ Profilo educativo culturale e professionale



Pecup e Indicazioni Nazionali forniscono quei punti di riferimento a cui rifarsi per definire **obiettivi formativi** e **obiettivi specifici di apprendimento** (OSA).

A differenza delle UD, non sono più le conoscenze ad essere fondamentali, ma le abilità e le competenze, che bisognerebbe contribuire a creare appunto con le Unità di Apprendimento.

Per poter progettare Unità di Apprendimento diventano elementi di fondamentale importanza:

- la conoscenza approfondita della classe;
- la collaborazione con gli insegnanti del medesimo team (o Consiglio di Classe);
- la collaborazione con gli insegnanti della medesima materia (riunioni di dipartimento);
- il confronto con il POF dell'istituto.



Una volta definiti gli **obiettivi** di un'Unità di Apprendimento la prima cosa a cui pensare non è più la lezione da svolgere, ma il **compito di prestazione autentica**¹¹ (ovvero quel compito che gli studenti saranno chiamati a svolgere al termine dell'Unità) da utilizzare come strumento di **valutazione** e **verifica**.

Il compito di prestazione va presentato alla classe assieme al titolo dell'Unità anche per far nascere negli studenti **domande significative**, che contribuiscono a guidare l'intera unità.

Solo a questo punto può essere progettata l'**attività** da svolgere in classe, che si baserà sugli obiettivi, sul compito di prestazione e sulle domande nate dagli studenti. Anche tale attività in classe può prevedere lezioni frontali, lavori di gruppo, esercitazioni, studio individuale. Gli studenti dovranno però vedere ogni lavoro da svolgere e ogni riga da studiare come un aiuto per realizzare nel migliore dei modi il compito di prestazione.

Il compito di prestazione prevede una applicazione creativa e originale delle conoscenze e delle abilità acquisite nel corso dell'Unità; si propone perciò di mettere gli studenti nelle condizioni di mettere in evidenza nuove competenze

¹¹ Il compito di prestazione autentica è la prova finale di un'Unità; ha l'obiettivo di verificare l'applicazione delle conoscenze e delle abilità acquisite, in ambiti e contesti diversi da quelli in cui sono state apprese.



apprese; proprio per questo è importante, all'inizio dell'attività, prevedere un momento per la creazione di una **rubrica** di valutazione della prestazione¹², che deve contenere i criteri che definiscono la qualità di ciò che deve essere prodotto. Acquisisce una importanza non marginale il tempo dedicato ad interrogarsi con i propri alunni sulla qualità delle produzioni finali richieste ad ognuno.

I criteri, prima di essere discussi con gli studenti nella fase di creazione della rubrica, devono essere discussi con i colleghi della stessa materia e anche del medesimo Consiglio di Classe (o Team). L'insegnante ha così modo di entrare in classe con la consapevolezza di non fare proposte valutate solo dal suo arbitrio, ma anche dal confronto con i colleghi.

Obiettivi, compito di prestazione, domande guida criteri e rubrica hanno il compito di motivare e orientare l'apprendimento degli studenti.

Se si apprende per il test, si apprende in modo superficiale e poco autentico, se si apprende per un compito di prestazione autentico, si apprende in modo profondo e significativo.

L'Unità didattica rischia a volte di produrre conoscenze superficiali, l'Unità di Apprendimento dovrebbe invece produrre conoscenze, abilità e competenze, approfondite e significative.

Per riassumere

Costruire Unità di Apprendimento Significativo in 13 mosse

1. Identificare un **argomento generativo** e creare una rete di idee ad esso legate;
2. Definire **gli Obiettivi formativi dell'Unità** (sulla base del Pecup, delle Indicazioni nazionali, del Pof e del dialogo con i colleghi del Consiglio di Team o di Classe);
3. Definire **gli OSA** (sulla base delle Indicazioni nazionali e del confronto con gli insegnanti della stessa materia);
4. Definire **il titolo dell'Unità**;
5. Definire **il compito di prestazione autentica** che dovrà mettere in evidenza il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti (competenze);

¹² Vedi Allegato 2



-
6. Definire con i colleghi i **criteri di qualità** del compito di prestazione;
 7. Andare in classe con **titolo e compito di prestazione**;
 8. Realizzare con la classe un **brainstorming** con l'obiettivo di stimolare tutte le **domande** che titolo e compito di prestazione fanno nascere;
 9. Definire con la classe (sulla base dei criteri costruiti al punto 5) una **rubrica di valutazione** del compito di prestazione;
 10. Sulla base di titolo, compito di prestazione, domande e rubrica **progettare** l'Unità di Apprendimento che deve essere vista dai ragazzi come una risposta alle domande che essi stessi si sono posti;
 11. Impostare le varie lezioni dell'unità (lavori di gruppo, lezioni tradizionali, studio di materiali, esercitazioni, test) in modo tale che vengano viste come una **risposta** alle domande che la classe si è fatta in partenza e come dei **momenti di acquisizione** di quelle conoscenze e abilità identificate all'interno della rubrica di valutazione;
 12. **Realizzazione** del compito di prestazione;
 13. **Revisione** dell'attività svolta, **valutazione** e **autovalutazione**.

Un'esperienza concreta: SOS Ambiente

Dopo aver parlato di aspetti teorici e di strutture generali di applicazione, penso sia utile ed esemplificativo parlare di una delle attività da me svolte effettivamente in classe nel corso dell'anno scolastico 2005-2006.

Diventerà più facile, così, ragionare sui pro e i contro di simili esperienze.

Il primo esperimento l'ho portato a termine con la classe II B della scuola media *E. Fermi* di Lusina tra lunedì 3 ottobre e sabato 26 novembre del 2005.

Prima di cominciare l'Unità

Dopo aver letto il Pof, il Pecup, le Indicazioni Nazionali ed essermi confrontato con i colleghi del Consiglio di Classe, ho identificato come **argomento generativo** della mia Unità di Apprendimento il **problema ambientale**. Trattando questo argomento abbiamo pensato si sarebbero potuti perseguire obiettivi formativi quali: sviluppo dell'**identità** e dell'**autonomia** e miglioramento delle competenze legate alla **convivenza civile**. Prima di pensare all'attività da svolgere (come avrei fatto se avessi lavorato con un'Unità Didattica) mi sono chiesto cosa volesse dire per un ragazzo di seconda media diventare sensibile a questo problema; mi sono perciò interrogato su quelli che i teorici definiscono i **risultati**



attesi. Cosa mi attendevo sapessero e sapessero fare al termine dell'Unità i miei alunni?

Per rispondere a queste domande è stato importantissimo il dialogo e il confronto con i colleghi, visto che la mia esperienza di insegnamento precedente mi aveva portato a lavorare con studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Dopo il confronto con i colleghi sono arrivato alla conclusione che un ragazzo di seconda media dovrebbe arrivare a capire che il problema ambientale lo riguarda e lo riguarderà in prima persona anche in futuro, che è strettamente legato al problema energetico, che è un problema a livello planetario e che, nonostante la sua vastità e complessità, può essere affrontato anche con azioni che lui stesso può mettere in atto.

In un secondo momento mi sono chiesto in che modo avrei potuto **verificare** l'acquisizione di queste conoscenze: “con quale prestazione i miei studenti arriveranno a dimostrare che hanno veramente appreso quanto si troveranno a studiare e ad approfondire”?

A questo punto ho pensato che la mia Unità non doveva avere solo degli obiettivi formativi, ma anche degli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) legati alle abilità del saper leggere e schematizzare e, soprattutto, del saper scrivere.

La risposta a queste domande è arrivata quando sono giunto a pensare a quello che sarebbe potuto essere un **compito di prestazione** motivante e formativo. Al termine del loro lavoro i ragazzi avrebbero dovuto produrre un breve racconto che avrebbe avuto l'obiettivo di sensibilizzare i loro coetanei sul problema ambientale.

Solo a questo punto sono entrato in classe.

Avevo il titolo dell'Unità: **SOS Ambiente**; l'obiettivo formativo: “sensibilizzare la classe al problema ambientale”; la traduzione dell'obiettivo formativo in risultati attesi: “gli studenti dovranno dimostrare di comprendere in modo profondo il **perché** occuparsi di tale problema e il **come** occuparsene”; il compito di prestazione: “creare un racconto che sensibilizzi i coetanei al problema”; gli



obiettivi specifici: “cos’è un racconto, cosa sono le sequenze sommario, scena, pausa, ellissi, narrazione rallentata, cosa sono le macrosequenze, situazione iniziale, sviluppo e spannung e conclusione; come si costruiscono frasi e brevi e corrette, cos’è il lessico giovanile”.

Durante l’Unità

Arrivato in classe lunedì 3 ottobre 2005 il mio obiettivo principale è stato motivare i ragazzi allo svolgimento dell’Unità; per far questo ho puntato sul fatto che avrebbero lavorato non solo individualmente, ma anche in **gruppi** di tre, che avrebbero affrontato un **argomento di attualità**, che avrebbero dovuto realizzare una **prestazione** in cui avrebbero dovuto mettere in gioco tutta la loro creatività. Dopo aver esplicitato titolo dell’unità e compito di prestazione ho raccolto, grazie ad una attività di brainstorming¹³, tutte le domande che i ragazzi di II B sono stati in grado di produrre e le ho poi sintetizzate e suddivise nella tabella che segue:

| Domande sui contenuti | Domande sulle abilità |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Perché dovrei occuparmi del problema ambientale?• Cos’è il problema ambientale?• Cosa posso fare per affrontare il problema ambientale? | <ul style="list-style-type: none">• Cos’è un racconto?• Come realizzare un racconto?• Come scrivere per attirare i miei coetanei? |

Solo dopo questa fase preliminare ho cominciato a pensare a un’**attività** che fosse in grado di dare risposte alle domande che gli studenti stessi si erano fatte. Solo a questo punto ho cominciato a progettare; ho cominciato a cercare cioè quel materiale nell’antologia, nel libro di grammatica, in internet che mi consentisse di aiutarli a rispondere alle domande che si erano fatti e a realizzare il loro racconto. Per tutto il mese di ottobre ho perciò svolto lezioni in cui i ragazzi, grazie ad attività in piccoli gruppi (secondo i principi del Cooperative Learning strutturato), hanno lavorato su testi che li avrebbero aiutati a rispondere alle tre domande fondamentali legate ai **contenuti** ed alle tre domande legate alle abilità da acquisire. Hanno letto testi sul protocollo di Kyoto, sulla situazione energetica negli Stati Uniti (tratti da Internet) e brani antologici tratti da *La gabbanella e il gatto* e dall’*Uomo che piantava gli alberi*.

¹³ Attività in cui ogni alunno, parlando a ruota libera, esprime senza alcun freno tutti i dubbi e le domande che quella situazione fa nascere i lui.



Per dare loro uno strumento in grado di guidare lo studio e le attività, li ho poi aiutati a creare una **rubrica di valutazione** della loro prestazione. Venerdì 4 novembre, dopo aver lavorato sulle caratteristiche base della narrazione, siamo infatti partiti dalla domanda: *che caratteristiche deve avere un racconto per coinvolgere un mio coetaneo sul problema ambientale?* Grazie a questa domanda e al brainstorming realizzato con i ragazzi subito dopo, è nata la rubrica (Allegato 2) che ha poi guidato il loro studio e la loro attività di produzione scritta.

La creazione della rubrica ha motivato la classe a sollecitare anche lezioni sull'ortografia, sulla sintassi e sul lessico che volutamente avevo aspettato a proporre.

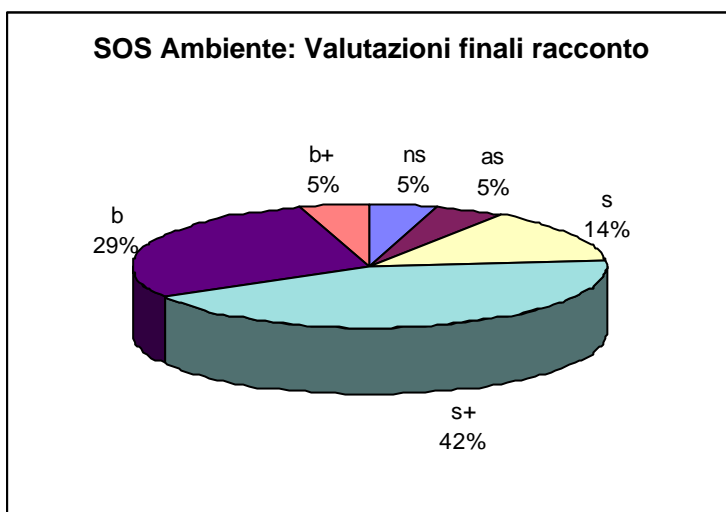
Venerdì 18 novembre ho ritenuto che la classe fosse pronta per cominciare il lavoro sul compito di prestazione.

L'attività tra il 18 e il 26 novembre (data del compito in classe) si è svolta secondo la seguente procedura (esplicitata anche nell'allegato 1):

- a-** prima stesura (individuale in classe);
- b-** correzione da parte del gruppo di appartenenza (di tre studenti) sulla base della rubrica di valutazione (in classe);
- c-** seconda stesura (individuale in classe);
- d-** correzione da parte dell'insegnante solo attraverso l'uso di simboli che corrispondessero ad una tipologia di errore (es. = ortografia, / sintassi, _ lessico...);
- e-** terza stesura; (individuale in classe il giorno del compito)
- f-** correzione definitiva e valutazione sulla base dei criteri sintetizzati nella rubrica di valutazione da parte dell'insegnante e, a questo punto valutazione sul registro.



La valutazione complessiva finale è stata soddisfacente e, come mostra il grafico che segue, è risultata non sufficiente in un solo caso su ventuno.



Dopo l'Unità

Al termine dell'Unità è stata dedicata un'ora alla revisione del lavoro svolto.

Quest'ora è servita ad aiutare gli studenti, attraverso una attività di metacognizione, a conoscere maggiormente se stessi e a riconoscere quanto appreso nel corso dell'attività che si era appena conclusa a livello non solo di conoscenze, ma anche di abilità e competenze.

Questo lavoro, ripetuto al termine di ogni Unità, è diventato propedeutico alla creazione del Portfolio personale a fine anno scolastico.

Commento

La narrazione di questa esperienza permette di fare una serie di considerazioni e aiuta a rispondere agli stimoli introdotti in premessa.

Il lavoro per Unità di Apprendimento è stato sicuramente più motivante per i ragazzi che, di fronte al titolo e alla prestazione da portare a termine, hanno cominciato ad interrogarsi e ad interrogarmi su quanto veniva fatto e sul contenuto dei materiali che venivano forniti loro. È risultato infatti importante per loro avere un obiettivo chiaro e percepito come realizzabile. Le lezioni di grammatica, in genere poco apprezzate, sono state vissute come la risposta ad un loro bisogno di



correttezza e quindi come un momento in cui si acquisivano conoscenze e abilità indispensabili per realizzare nel modo migliore il compito di prestazione.

Produttivo è stato anche il tempo dedicato alla costruzione della rubrica di valutazione del racconto; i ragazzi infatti hanno cominciato a ragionare su ciò che stavano facendo; la rubrica li ha guidati non solo nella fase della produzione ma anche nella fase della progettazione e della revisione che, prima della sua introduzione, erano praticamente inesistenti.

Importante per i ragazzi è stato anche lavorare per il portfolio, perché ha creato in loro l'abitudine a ragionare su strategie e procedure di studio e di lavoro efficaci da applicare anche nel corso delle Unità successive.

Anche come insegnante mi sono trovato a gestire il mio lavoro in modo diverso; al termine delle attività ho avuto la sensazione che l'impegno profuso si fosse rivelato più produttivo ed efficace del solito; ho sicuramente utilizzato molto tempo nella fase della progettazione globale dell'Unità, ne ho però risparmiato durante il percorso, perché ormai tutto era stato pianificato.

La fase di progettazione si è rivelata complessa perché non ho più ragionato secondo lo schema tradizionale (antologia, grammatica, epica, narrativa), ma in funzione del compito di prestazione; i ragazzi hanno letto brani antologici, di epica e di narrativa, hanno fatto lezioni di grammatica, sull'ortografia, la sintassi e il lessico, avendo però sempre la sensazione di lavorare per rispondere a domande che, anche se erano state sollecitate dal sottoscritto, erano diventate le loro.

Una volta forniti i materiali di studio ai ragazzi (con consegna, procedura e tempi di lavoro) il mio compito principale è diventato quello di osservare il loro comportamento in classe e di aiutarli a risolvere le eventuali difficoltà inattese che si fossero trovati ad affrontare.

È stato soprattutto un lavoro di osservazione e riflessione su quello che stava succedendo in classe, reso ancora più piacevole dal fatto che gli alunni stavano lavorando in modo attento e con un alto livello di concentrazione.

Devo perciò concludere dicendo che questa prima Unità, realizzata in via sperimentale, mi ha stimolato a continuare la progettazione di altre attività che ho realizzato in seconda e in prima B nel corso dello stesso anno scolastico. Ritengo



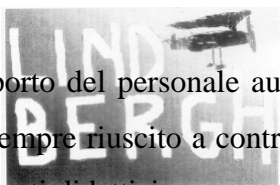
che i lati positivi legati a questo modo di lavorare superino di gran lunga gli aspetti problematici sia per gli studenti che per gli insegnanti.

Rapporti con colleghi e organi collegiali

I buoni rapporti con i colleghi, il fruttuoso confronto con la dirigente e lo studio dei documenti prodotti dal Collegio dei Docenti, soprattutto il POF, sono stati per me indispensabili soprattutto perché in questa fase di cambiamento mi hanno aiutato a lavorare nel modo meno arbitrario possibile.

Senza il dialogo e il confronto, quasi quotidiani, sarebbe diventato molto più difficile identificare, in modo preciso e adeguato agli studenti, gli obiettivi formativi, gli OSA, i criteri di qualità indispensabili per creare le rubriche di valutazione con le classi.

Prezioso è stato anche il supporto del personale ausiliario che, con disponibilità, discrezione e competenza, è sempre riuscito a contribuire, con interventi puntuali, alla buona riuscita degli interventi didattici.



Bibliografia

- GARDNER, H., Educare al comprendere, FELTRINELLI, Milano, 1993.
- GARDNER, H., Sapere per comprendere, FELTRINELLI, Milano, 1999.
- LA GARANDERIE, A. de, I profili pedagogici, LA NUOVA ITALIA, Firenze, 1991.
- COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, ROMA, 1996.
- COMOGLIO, M., *Educare insegnando*, LAS, ROMA, 1998.
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, FABBRI, MILANO, 2003
- COMOGLIO, M., Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni, in: "Orientamenti Pedagogici", n° 1 (2001) 28-48.
- COMOGLIO, M., Che cos'è il Cooperative Learning, in: "Orientamenti Pedagogici", n° 2 (1996) 259-293.
- WIGGINS, G., MC TIGHE, J., *Fare progettazione, La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, 2004
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri, Milano, 2003
- PAVAN, D., ELLERANI, P., Cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 1, anno 2004, pp. 8-46.
- FONTANA, U., *Affettivamente selvaggi o affettivamente educati*, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 1, anno 2004, pp. 88-103.
- BROPHY, J., *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, ROMA, 1999
- CHARLES, C.M., *Gestire la classe*, LAS, ROMA, 2002
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E., *Apprendimento cooperativo in classe*, ERICKSON, TRENTO, 1996.
- SHARAN, Y., SHARAN, S., *Gli alunni fanno ricerca*, ERICKSON, TRENTO.
- CHOEN, E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, ERICKSON, TRENTO.



TOPPING, K., *Tutoring*, ERICKSON, Trento.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1994). Learning together. In S. SHARAN (Eds.), *Handbook of cooperative learning methods*. (pp-51-65). Westport, CN: The Greenwood Press.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E., & ROY, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

YAGER, S., JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*. 77, 60-66.

COMOGLIO, M., MAINI, P., *Il Cooperative Learning a scuola*, in Orientamenti pedagogici, n. 42, 1995.

GARDIN, A., AZZINI, M., VERRI, R., *Il Cooperative Learning: teoria e prassi del metodo di insegnamento tramite la cooperazione*, in Psicologia e scuola, n. 86, 1997

PAVARIN D., *Apprendere in relazione e apprendere relazioni: il Cooperative Learning*, Tesi di Laurea in Scienze dell'Educatione, Università degli Studi di Padova, a.a. 1997-1998.

SCORZONI, P., ELLERANI, P. G., PAVAN, D., *Il Cooperative Learning "made in Italy"*, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 2, anno 1997, pp. 93-101.

HANDY, C., *The age of unreason*, Londra 1989.

SEN, A. K., *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, 1990.

ZAKARIA, F., *Democrazia senza libertà*, Milano, 2003.

FLORIAN, R., D'AMATO, F., Il programma Feuerstein, GIUNTI LISCIANI, Teramo, 1989.

FEUERSTEIN, R., Non accettarmi come sono, SANSONI, Ariccia (Rm), 1995.

LANIADO, N., Come insegnare l'intelligenza, RED, Novara, 2002



Allegati

Allegato 1

INSEGNARE PER LA COMPrensIONE GRIGLIA DI PROGETTAZIONE Attività effettivamente svolta in II B tra novembre e dicembre 2005

Griglia riassuntiva



| Titolo Unità di Apprendimento SOS AMBIENTE | Obiettivi | Valutazione e feedback | Breve narrazione dell'esperienza | Applicazione principi del Cooperative Learning |
|---|---|---|--|--|
| <p>ARGOMENTI GENERATIVI Il testo narrativo Educazione ambientale</p> <p>IDEE CHIAVE Il problema dell'ambiente ci riguarda</p> <p>Anche noi nel nostro piccolo possiamo dare un contributo per risolverlo</p> <p>DOMANDE GUIDA Perché occuparsi dell'ambiente? Qual è la situazione? Come occuparsene?</p> <p>PERCHÉ L'UA PUÒ INTERESSARE GLI STUDENTI? Perché è un argomento di attualità Perché lavoreranno in gruppo Perché hanno un obiettivo di prestazione motivante</p> | <p>OBIETTIVI FORMATIVI (Rif. PECUP, Indicazioni nazionali, POF, Consiglio di Team o di Classe)</p> <p>Gli studenti comprenderanno Come sensibilizzare i loro coetanei ad assumere comportamenti che rispettino l'ambiente.</p> <p>Come valutare l'efficacia della prestazione che dovranno realizzare</p> <p>OSA (Rif. Indicazioni nazionali piani di studio personalizzati)</p> <p>Gli studenti conosceranno attraverso la lettura di testi narrativi, espositivi e argomentativi quali sono le caratteristiche fondamentali della problematica ambientale e quali le possibili soluzioni, legate soprattutto al risparmio energetico nelle abitazioni private</p> <p>Gli studenti svilupperanno le seguenti abilità Saper riconoscere e utilizzare in un testo narrativo le macrosequenze (sit. iniziale, sviluppo, scioglimento) Saper riconoscere e utilizzare le tipologie di sequenza (sommario, pausa, scena, ellissi)</p> | <p>PER LA VERIFICA E VALUTAZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI</p> <p>Prestazione di comprensione Realizzare un breve racconto che coinvolga i giovani sul problema della tutela dell'ambiente</p> <p>Costruire in classe una rubrica di valutazione della prestazione</p> <p>PER LA VERIFICA E VALUTAZIONE DI ABILITÀ E CONOSCENZE</p> <p>Prove di Valutazione intermedia</p> <ul style="list-style-type: none"> • questionari (per valutare le conoscenze acquisite dopo la lettura di testi espositivi argomentati sul problema ambientale) • osservazioni dell'insegnante (abilità sociali) • autovalutazioni degli studenti (gli studenti di ogni gruppo si valutano a vicenda utilizzando la rubrica di valutazione creata in classe) (vedi allegato 2) | <p>L'attività si suddividerà in 5 fasi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivazione degli studenti; perché affrontare il problema ambientale? (brainstorming con il grande gruppo) 2. Approfondimento dell'argomento; lettura di testi espositivi, argomentativi, narrativi sull'argomento (in piccoli gruppi, da 3) 3. Verifica dell'acquisizione dei contenuti tramite questionario (interdipendenza di valutazione) 4. Lavoro su macro sequenze e tipologie di sequenze per favorire lo sviluppo delle abilità necessarie alla realizzazione del compito di prestazione (individuale e a coppie) 5. Realizzazione del compito di prestazione; in tre momenti: <ul style="list-style-type: none"> a- prima stesura; (individuale) b- correzione da parte del gruppo sulla base di una rubrica di valutazione. c- seconda stesura; (individuale) d- correzione da parte dell'insegnante solo attraverso l'uso di simboli che corrispondono ad una tipologia di errore; e- terza stesura; (individuale) f- correzione definitiva e valutazione sulla base dei criteri sintetizzati nella rubrica di valutazione | <p>L'attività si svolgerà con la classe divisa in piccoli gruppi, di 3 studenti ciascuno.</p> <p>Interazione promozionale essendo un'attività di inizio d'anno lavoreranno assieme ragazzi che abbiano già dimostrato di saper lavorare in un clima di fiducia reciproca.</p> <p>Interdipendenza positiva Interdipendenza di materiali: all'interno dei gruppi ogni membro deve leggere e approfondire materiali della medesima tipologia ma di contenuti differenti; alla fine tutti devono dimostrare (nel questionario di verifica) di sapere tutto</p> <p>Competenze sociali Creare le postazioni nel minor tempo possibile e con il minor rumore possibile. Rispettare il turno di parola.</p> <p>Responsabilità individuale I ragazzi saranno responsabili del loro lavoro e del lavoro dei compagni di gruppo.</p> <p>Revisione Sono previsti momenti di revisione in itinere e finale; l'utilizzo della rubrica di valutazione aiuterà a lavorare sulla metacognizione.</p> |



Rubrica di valutazione del compito di prestazione dell'attività narrata

| Valutazione | Contenuti (3) | | | Correttezza (5) | | | Narrazione (2) | | |
|---------------------|---|---------------------|-----------------------------|---|--|---|---|--|--|
| | perché affrontare il problema | entità del problema | come affrontare il problema | ortografia | grammatica | stessi giovani | lessico giovane | macrosequenze | microsequenze |
| ottimo | sono presenti tutti i contenuti trattati in classe, esposti in modo efficace e approfondito | | | non ci sono errori nonostante la presenza di termini difficili dal punto di vista grafico | non sono presenti errori di punteggiatura di concordanza e le preposizioni sono usate in modo corretto, nonostante la complessità delle formule adottate | ci sono frasi brevi, corrette, efficaci | il lessico è corretto e presenta molte espressioni adatte al linguaggio dei giovani | la situazione iniziale, lo sviluppo e la conclusione sono ben organizzate al loro interno, ben collegate tra di loro e creano la voglia di continuare la lettura | sono presenti in modo equilibratamente dosato sequenze sommario, scena, monologo interiore, ellissi; le descrizioni sono implicite |
| distinto | sono presenti tutti i contenuti trattati in classe, esposti in modo efficace anche se non sempre approfondito | | | non ci sono errori di ortografia nonostante la presenza di pochi termini difficili | non sono presenti errori di punteggiatura di concordanza e le preposizioni sono usate in modo corretto. | ci sono frasi di media lunghezza, corrette | il lessico è corretto, con poche espressioni adatte al linguaggio dei giovani | la situazione iniziale, lo sviluppo e la conclusione sono ben organizzate al loro interno, collegate tra di loro in modo accettabile, creano la voglia di continuare la lettura | sono presenti sequenze sommario, scena, monologo interiore, ellissi; le descrizioni sono implicite, nella maggior parte dei casi |
| buono | sono presenti quasi tutti i contenuti trattati in classe, esposti in modo efficace anche se non sempre approfondito | | | non ci sono errori di ortografia | È presente qualche errore di punteggiatura, ma concordanza e preposizioni sono usate in modo corretto | ci sono frasi con qualche errore, ma ancora efficaci | il lessico è corretto ma con poche espressioni adatte al linguaggio dei giovani | la situazione iniziale, lo sviluppo e la conclusione sono ben organizzate al loro interno, collegate tra di loro in modo accettabile, quasi sempre creano la voglia di continuare la lettura | sono presenti soprattutto sequenze sommario, in minor misura sequenze scena, monologo interiore, ellissi; le descrizioni sono implicite, nella maggior parte dei casi |
| più che sufficiente | sono presenti alcuni contenuti trattati in classe, esposti in modo abbastanza efficace e non sempre approfondito | | | ci sono uno o due errori non gravi | È presente qualche errore di punteggiatura e di concordanza, ma le preposizioni sono usate in modo corretto | frasi sostanzialmente corrette anche se non sempre efficaci | lessico corretto | la situazione iniziale, lo sviluppo e la conclusione sono organizzate al loro interno in modo sufficientemente chiaro, collegate tra di loro in modo accettabile, non sempre creano la voglia di continuare la lettura | sono presenti soprattutto sequenze sommario, non sono presenti una o due delle altre tipologie di sequenza; le descrizioni sono implicite, nella maggior parte dei casi |
| sufficiente | sono presenti alcuni contenuti trattati in classe, esposti in modo superficiale | | | sono presenti tre o quattro errori | È presente qualche errore di punteggiatura, di concordanza e qualche preposizione non è usata in modo corretto | frasi brevi con qualche errore e non sempre efficaci | lessico quasi sempre corretto | la situazione iniziale, lo sviluppo e la conclusione sono organizzate al loro interno in modo sufficientemente chiaro, collegate tra di loro in modo non sempre coerente, non sempre creano la voglia di continuare la lettura | sono presenti soprattutto sequenze sommario, non sono presenti le altre tipologie di sequenza, se non a sprazzi; le descrizioni non sono presenti o sono eccessivamente lunghe |
| non sufficiente | sono presenti pochi contenuti trattati in classe, esposti in modo superficiale | | | sono presenti più di quattro errori | Sono presenti numerosi errori di punteggiatura e concordanza e le preposizioni non sono usate in modo corretto. | frasi molto scorrette e poco comprensibili | lessico molto scorretto | la situazione iniziale, lo sviluppo e la conclusione sono organizzate al loro interno in modo non sempre chiaro, collegate tra di loro in modo poco coerente, non creano la voglia di continuare la lettura | sono presenti solo sequenze sommario, non sono presenti le altre tipologie di sequenza; le descrizioni non sono presenti o sono eccessivamente lunghe il tutto è poco coerente |

